

## Escuelas Abiertas de Verano: un marco educativo en igualdad de oportunidades

**José Manuel Álamo Candelaria**

Trabajador Social e Investigador

Universidad Autónoma de Madrid

Dirección Científica Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI)

**Iván Alvarado Castro**

Doctor en Antropología Social

Licenciado en Historia y Antropología, Diplomado en Arte Dramático

Universidad Autónoma de Madrid

Dirección Científica Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI)

Cuadernos de Pedagogía, Nº 491, Sección Monográfico, Editorial Wolters Kluwer

En este trabajo se pretende articular una propuesta educativa para el período estival con el que generar un marco educativo que reduzca las desigualdades sociales. Esto implica un modelo de trabajo donde los y las representantes políticos y políticas, el tejido técnico y la ciudadanía, en especial la juventud, generan, a partir de un mejor conocimiento de sus realidades, una propuesta de trabajo que aborde el verano, no ya como un problema sino como una oportunidad educativa. Esta propuesta nace a partir del trabajo dentro del proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI) que se ha implementado en 40 territorios del Estado español desde el año 2010.

El período estival suele ser el momento en el cual la educación formal deja de funcionar para dar paso a un período de ocio que genera relaciones, generalmente, desiguales. No existen estructuras que permitan hacer del verano un momento educativo donde los colectivos más desfavorecidos puedan disponer de espacios participativos, integrales y abiertos con carácter preventivo y promocional desde la relación y el encuentro (Santana, 2004: 209).

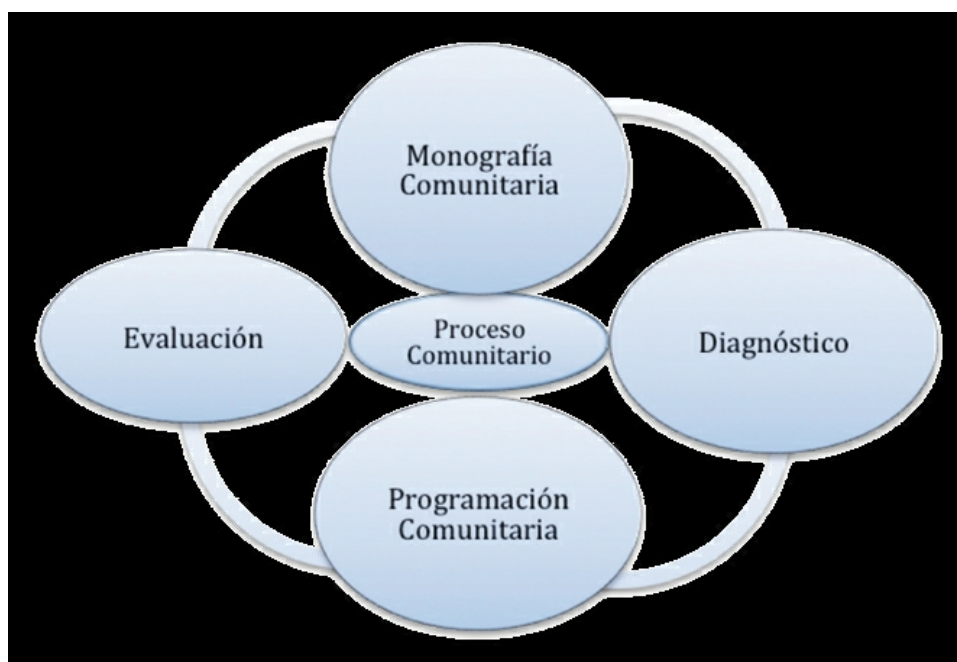
Es justamente el cambio de dicho marco el que proponemos desde el presente artículo. Entendiendo marco tal como lo defiende Goffman (2006) como generador experiencias distintas. Es por ello que lo que presentamos es una propuesta para transformar el verano en una oportunidad educativa que mediante un enfoque y una metodología comunitarias, sustentada en unos resultados avalados por ocho años de experiencia, sea capaz de construir una propuesta educativa a través del ocio y la participación de los diversos protagonistas de la comunidad, especialmente la infancia y la juventud.

La despedida del curso, abre un mundo de posibilidades para quienes poseen recursos. El merecido descanso se ve complementado con una oferta de campamentos, viajes, actividades deportivas, culturales, por no decir, un refuerzo en el aprendizaje de idiomas u otras materias escolares. Sin embargo, esto es sólo una utopía o quimera para un gran número de familias. Estas ven como tienen que dejar solos a sus hijos e hijas en sus hogares, en las calles, sin perspectivas de viajes, sin posibilidades de complementar el currículo académico, etc.

Esto genera problemas derivados de la falta de recursos a varios niveles. Desde la aparición de los «Niños-as llave», o el aislamiento que fomenta la nueva cultura generacional (Feixa, 1999) que prefiere pasar el tiempo en sus habitaciones conectadas a nuevas tecnologías dejando de lado los espacios de encuentro. Asistimos a un modelo juvenil donde lo sociopeto, esa búsqueda del joven a su grupo de pares en lo público, ha dado lugar a un modelo sociofugo de búsqueda de la alteridad desde el anonimato y lo virtual, lo cual genera sociedades disciplinarias virtuales, generadora de sujetos aptos para un nuevo mundo laboral que ha cambiado la fábrica, nos referimos a Europa Occidental claro está, por un nuevo tipo de trabajador más ligado a las nuevas tecnologías.

Ante dicha situación de vulnerabilidad las respuestas municipales han sido incapaces, hasta ahora, de producir respuestas holísticas, no porque no hayan hecho nada, sino porque lo han hecho desde un enfoque unidireccional que excluye al resto de protagonistas de la toma de decisiones.

A su vez, la oferta de ocio emana desde las instituciones desde una perspectiva tecnocrática que pivota entre una doble vertiente: a) ofrecer una oferta hegemónica y patriarcal donde se suele atender en su gran mayoría a una oferta de ocio donde el fútbol o deportes similares suelen ser la oferta mayoritaria o incluso monopolística; b) o se ofrece una oferta que huye de la propuesta clásica pero que no cuenta en su diseño con la juventud quedando en muchos casos como una voluntad de intenciones de escasa participación juvenil.



Este escenario es el origen de la iniciativa social que desarrollamos a continuación, bajo la denominación de «Escuelas Abiertas de Verano» (en adelante EAV). Un modelo socioeducativo que consigue promover la equidad, partiendo de una metodología de perspectiva comunitaria, que permite potenciar la responsabilidad de: administraciones, recursos públicos y privados y ciudadanía, para responder a la «máxima» del proverbio africano: «Se necesita toda una aldea para educar a un niño-a».

Las EAV han supuesto una respuesta social e innovadora, desarrollada desde 2010 en pleno proceso de crisis social y económica. Aportan elementos que permiten dotar a las comunidades locales, de un mayor fortalecimiento para soportar las situaciones complejas derivadas de un sistema socioeconómico que está generando una mayor brecha de desigualdades. Partimos de entender el verano como un momento para implementar la escuela de «código abierto» (Essomba y Leiva, 2015: 39), desarrollando un programa didáctico cuando la educación formal se interrumpe.

El modelo de intervención socioeducativo que se presenta, implementado en 40 territorios del estado español, se enmarca dentro del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (1), impulsado por Obra Social «la Caixa» desde 2010, en colaboración con entidades sociales y múltiples administraciones, bajo la Dirección Científica de la Universidad Autónoma de Madrid.

Es un ejemplo del esfuerzo de los protagonistas de la comunidad para generar opciones educativas que den respuesta, desde un modelo educativo saludable y sostenible, a un marco potenciador de las inteligencias de la comunidad convirtiendo los diferentes lugares del territorio en espacios educativos.



### Innovación Social para la creación de un modelo que promueva la equidad educativa

La premisa fundamental desde la que se parte, consiste en que un territorio organizado es capaz de responder con eficacia y eficiencia a las situaciones y los retos que necesita afrontar. Así, comunidad, participación y desarrollo social, serán las claves desde las que diseñar una intervención social que da respuesta a las necesidades de las familias en verano, potenciado la oferta cultural, deportiva, social, etc. Pero además, creando condiciones para que no se trate de un momento estacional, sino creando una cultura del «barrio, distrito o municipio» como espacio educativo, una idea que desarrolla desde hace muchos años la UNESCO, bajo el Proyecto «Ciudades Educadoras», pero escasamente implementado en España.

Las EAV se desarrollan a partir de una metodología de trabajo social comunitario, que potencia la participación de las comunidades locales, fomentando la cohesión social y el fortaleciendo las mismas a través de la participación de sus tres protagonistas o actores principales: administraciones, recursos técnicos y ciudadanía (Marchioni, 1994), en este caso con especial atención a juventud y familias con menores a su cargo.

Por otra parte, se suman a esta metodología, elementos procedentes de la mediación, en concreto de su vertiente social e intercultural, ofreciendo las herramientas

necesarias para fomentar la convivencia ciudadana (Giménez, 2009), así como promover la interculturalidad, un modelo de la gestión de la diversidad cultural con el que responder a la presencia cada vez más numerosa de vecinos-as culturalmente diversos. Todo ello ofrece un contexto de protección y posibilidades de acompañamiento y crecimiento personal a los y las jóvenes, reduciendo su aislamiento y potenciando sus habilidades y talentos.

Esta «Acción Educativa Integrada» (Essomba y Leiva, 2015), permite la conexión adecuada entre la educación formal y no formal, conectando las aulas con: la calle, las plazas, las bibliotecas, los centros deportivos, etc. La organización, gestión y desarrollo de una intervención social mancomunada, genera múltiples situaciones que requieren relación entre actores sociales socioculturalmente diferenciados, con sus intereses y posiciones. Es aquí donde las herramientas procedentes de la mediación son de gran utilidad, permitiendo gestionar de forma positiva y regulada la conflictividad latente y explícita. Todo ello forma parte de un aprendizaje que fomenta la convivencia (Giménez, Álamo y Pérez, 2015), ofreciendo un espacio intergeneracional, desde el que compartir el conocimiento colectivo, elemento imprescindible para potenciar la equipad en el proceso de aprendizaje de los y las jóvenes hacia una vida adulta.

El desarrollo de este modelo de intervención, tiene como pilar estructural, generar un proceso comunitario que implique a todo el territorio en la generación de las mejores condiciones para afrontar el verano. Para ello, se recorren las cuatro etapas claves de la metodología comunitaria (Marchioni, Morín, Giménez y Rubio, 2015), estas son: a) construcción de relaciones asertivas, b) conocimiento compartido, c) programación comunitaria y; d) evaluación comunitaria.

## Premisas, enfoques y bases para el desarrollo de las Escuelas Abiertas de Verano

### Construcción de Relaciones Asertivas y Colaborativas

Es el punto de partida esencial de todo proceso comunitario, requiere identificar todos los recursos existentes en el territorio y que pueden jugar un papel directo o indirecto en relación al trabajo con, desde y para los/as jóvenes. Para ello, se utiliza la creación de un fichero comunitario y un mapa de recursos, construido a partir de la relación directa con cada uno de estos.

El fichero comunitario es la herramienta mediante la cual el equipo comunitario establece las relaciones con la comunidad y va registrando quiénes trabajan en la comunidad y con qué recursos propios cuenta.

El mapa de recursos se convierte posteriormente (realizado en varios formatos preferiblemente para que pueda llegar a los diferentes tramos de edad), en la herramienta gracias a la cual la comunidad pasa a conocer sus recursos y el funcionamiento de los mismos.

Ambas herramientas son de vital importancia para saber qué entidades o qué colectivos trabajan la juventud en el territorio. Gracias a este conocimiento y al establecimiento de relaciones, se puede generar el grupo motor desde el cual se liderara el trabajo que irá gestando la EAV que consiste en: a) diseño de actividades; b) evitación de duplicidades; c) atender que no queden tramos de edad sin cubrir; d) incluir a colectivos no formales de jóvenes; e) generar los materiales de difusión; f) ir pactando con la administración local aspectos prácticos que van desde seguros, permisos, etc.

### Conocimiento Compartido

En general la intervención social carece de un análisis conjunto de todos los factores, causas, situaciones, problemáticas presentes en un territorio, sin embargo, cada territorio tiene un amplio conocimiento sectorial, dado que conoce mucho mejor la situación en la que interviene directamente.

Este trabajo de recopilación de información, permite ir asentando las relaciones construidas, al tiempo que generando nuevas. La credibilidad y confianza de los y las participantes en este tipo de procesos se sustenta en la capacidad de devolución de información, así como en trasladar el conocimiento obtenido a una propuesta operativa. Para ello, se realiza un pequeño informe que expone la realidad del territorio con respecto a su capacidad para dar respuesta a las exigencias de las familias en el período vacacional. Es decir, esta etapa finaliza con el diseño de un diagnóstico comunitario sobre el potencial, retos, dificultades y oportunidades del «Barrio, Distrito o Municipio como espacio socioeducativo».



### Diagnóstico y Programación Comunitaria Intercultural

En general podemos afirmar que existen tres grandes elementos que deben ser abordados para una mejora de la organización y el desarrollo de la acción social: a) fragmentación de acciones, b) duplicación y sobre actuación de programas y; c) carencias de recursos debido a múltiples causas, entre las que destaca el fuerte impacto de la crisis económica.

Para mejorar y cambiar estas situaciones atendiendo al período estival, es preciso diseñar con precisión una estrategia que permita trazar un camino capaz de potenciar el proceso comunitario intercultural a través de la participación en este del mayor número de actores locales, ya sean estos recursos técnicos, ciudadanía organizada o a título individual, o representantes políticos.

La propuesta que se presenta, establece unas premisas sobre las que dibujar una estrategia local para dar respuesta al período estival, que partiendo de lo existente, posibilita la visualización del camino que hay que recorrer para dicho cambio, los elementos claves serían:

**1. Partir de una temática central desde «la convivencia».** Cuando planteamos trabajar desde un nudo crítico o a lo sumo dos, lo que proponemos es no fragmentar la intervención sino partir de una temática central de interés general (identificada gracias a los nudos críticos) la cual a partir de actuaciones a corto, medio y largo plazo planteen una serie de cambios que vayan de lo concreto a lo general y no al revés.

Este planteamiento radica en que no existe el poder como tal sino las relaciones de poder (Foucault, 2013) y por tanto no existe una temática en general sino diferentes modos de abordar una determinada temática. A su vez dichas temáticas se han de exponer de modo propositivo y no problemático siguiendo un marco de comunicación proactivo y no restrictivo.

**2. Las acciones de resultado e impacto.** Las acciones a corto y medio plazo son aquellas que podemos ir verificando en resultados objetivamente cuantificables desde indicadores relativamente sencillos. En el caso de las de largo plazo son acciones más centradas en el impacto.

Una tarea para el desarrollo futuro de la Programación Comunitaria Intercultural el siguiente año, sería ir generando una serie de indicadores que ayuden a objetivar el grado de consecución de la programación en el territorio, para poder ir estableciendo hitos y productos fácilmente verificables y evaluables. Dichos hitos y productos, serán esenciales para comunicar los avances. La evaluación de los mismos, posibilitará re-diseñar o reorientar las acciones y otro tipo de ajustes y mejoras en el desarrollo de la programación.

**3. La centralidad de la ontología del ser social.** El objetivo central de la programación comunitaria debe ser la generación de un nuevo marco colectivo de relaciones que se interioricen por parte de la juventud que habita ese territorio. Esto significa diseñar una estrategia por la cual desde lo concreto a lo abstracto, la juventud vaya incorporando un nuevo modo de ser y estar en la comunidad, a través de los nuevos modelos de escuela, de salud, de relaciones con la administración, etc. que el proceso comunitario está contribuyendo a construir.

Ante cada acción que se ha determinado en el diagnóstico se han de plantear los siguientes pasos: 1) quién desarrolla algo en esta línea; 2) cómo mejorar mi trabajo; 3) qué sinergias puedo construir desde ahí; 4) qué no hay y podemos desarrollar e innovador conjuntamente.

El desarrollo de este modelo de intervención tiene como eje estructural generar un proceso comunitario que implique a toda el territorio en la generación de las mejores condiciones para afrontar el verano

Las fases anteriores hacen posible que se diseñe un programa de acciones que permitan dar una respuesta adecuada para este período estival, optimizando recursos mediante el trabajo coordinado y colaborativo. Así, la EAV es el resultado de un trabajo de participación de: las administraciones, los recursos técnicos y profesionales, y la ciudadanía, que permiten fortalecer la convivencia, partiendo del tiempo libre como un elemento educativo, lo que mejora las condiciones de la juventud, potencia sus capacidades y sus inteligencias, dado que se les implica a ellos mismos en el diseño y desarrollo de las propias actividades, así como elimina la situación de aislamiento y soledad, posibilitando la creación de grupos, la ayuda mutua, el ocio compartido. En definitiva se van transformando las prácticas de ocio generacional en sociopetas tal y como indicamos al principio del artículo.

La intervención social desarrollada permite también, optimizar los recursos existentes como la calle y los equipamientos, posibilitando en ocasiones la utilización de los centros educativos en el espacio vacacional, las plazas como espacios culturales o los espacios deportivos como elementos potenciadores del cuidado de la salud, etc.

### Evaluación Comunitaria

La finalidad última de las Escuelas Abiertas de Verano es generar una cultura de la participación e implicación de los distintos actores presentes en el territorio, en pro de la protección y desarrollo de la infancia y juventud, ofreciendo las condiciones necesarias que permitan ejercer sus derechos y reducir las desigualdades.

Por todo ello, una vez finalizado el verano, se desarrolla una fase destinada a elaborar una evaluación comunitaria, dónde participan todos los actores que de cualquiera de las maneras se han involucrado en su diseño y desarrollo. Esta evaluación, trata de poner en valor la importancia de trabajar juntos, empoderar a la comunidad local en su capacidad para encontrar una respuesta endógena a sus dificultades y retos, así como encontrar las vías, maneras y estrategias para convertir el territorio en un espacio educativo permanente.

Una vez realizada la evaluación se vuelve a comenzar el proceso, el cual va creciendo en espiral a medida que va avanzando el mismo, se siguen con las relaciones, abriendo el camino a nuevos actores sociales, actualizando el diagnóstico y resituando las actividades.

A tenor de lo expuesto sostenemos que las EAV son en sí mismas intervenciones comunitarias integrales aplicados a un momento determinado del proceso de fortalecimiento y organización de los territorios, pero que sirven como modelo para trabajar el proceso comunitario de modo holístico. Son un claro paralelismo a nivel micro de lo que debe ser el proceso comunitario a nivel macro, aportando un grado de mayor eficacia y eficiencia en la intervención social.

### El barrio, distrito, municipio como espacio educativo

Nuestra propuesta se basa en la potenciación del espacio entendido desde sus aspectos relacionales, es decir, el espacio en sí tiene el significado que de su relación se hace. El espacio puede ser concebido en su creación como un espacio para uso lúdico, pero ser realmente un páramo. Sin embargo, si a esos lugares de lo prohibido: prohibido jugar a pelota, prohibida la música, etc.; le damos un uso diseñado por la propia juventud, esta deja de ser receptora de actividades a diseñadora de las mismas, esos lugares se transforman en espacios socioeducativos.

La juventud tiene unas trayectorias determinadas, unos usos de los espacios determinados, pero generalmente desde lo que Michel De Certeau conceptualiza como tácticas (De Certeau, 2000). Son lugares tácticos, espacios de: «[...] acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio [...] no tiene más lugar que el del otro [...] debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña. Es un arte del débil. (De Certeau, 2000: 43).

Nuestra propuesta pretende que se conviertan en lugares estratégicos de la juventud, lugares que sean sentidos como propios por la juventud porque tienen un diseño y un uso que cuenta con ellos y ellas. Eso se logra desde usos lúdicos donde se aprende haciendo, es decir desde la *praxis*, desde una *praxis* lúdica del encuentro con la alteridad:

"[...] el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría de la conciencia de 'ser de otro modo' que en la vida corriente". (Huizinga, 2010, p. 45).

El encuentro lúdico responde a tres características: a) es libre, no es un deber; b) no es la vida corriente, es más bien escaparse de ella y; c) se juega dentro de determinados límites de espacio y tiempo.

Huizinga enlaza el juego con la cultura: "la cultura exige siempre, en cierto sentido, 'ser jugada' en un convenio recíproco sobre las reglas" (ibidem: 268) la cultura: "al principio se juega" (ibidem: 67), de modo que el componente lúdico va indisolublemente unido al de cultura aunque no es que sea una evolución del juego, pero no se puede entender cultura sin juego.

Por tanto, para jugar lo primero que deben tener los jugadores es ganas de jugar, la ilusión (ibidem: 25), ganas de entrar en determinado juego. Esto ha sido interpretado por Bourdieu como *illusio*, creencia e interés en el juego (Bourdieu, 2010: 337), es decir, en la misma línea que plantea Huizinga.

Desde esas ganas de jugar el espacio lo que estamos consiguiendo es que la cultura juvenil encuentre espacios que generan una nueva cultura que no tiene porque ser la cultura hegemónica.

Una vez finalizada el proceso se desarrolla una actividad por parte de los participantes la importancia de trabajar juntos, aprender a la comunidad local así como encontrar las vías para convertir el territorio en un espacio educativo permanente

Por cultura juvenil nos referimos a la definición que le da Carles Feixa (1999) cuando se refiere a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintos localizados en tiempo libre o espacios intersticiales de la institución. Son culturas juveniles en plural que nos remite a culturas subalternas al estilo gramsciano de la cuestión.

Desde la Escuela Abierta de verano encontramos un momento en el cual como sostienen Essomba y Leiva:

"[...] el proceso educativo no puede ir desligado de los procesos sociales, económicos, culturales y hasta políticos, que se dan en la vida de cualquier comunidad. Que el sistema escolar funcione bien es tarea de la comunidad local en su conjunto, no puede ser delegada exclusivamente en los protagonistas directos" (Essoma y Leiva, 2015, p. 40).

Se desliga la educación de una concepción meramente institucional y reglada para convertir a la comunidad en sí misma en una comunidad que da pasos hacia una comunidad educadora donde el papel de la juventud, por medio de una *praxis* lúdico-educativa, se pueda llegar a convertir en un sujeto activo y no meramente receptor de servicios.

## Conclusiones

Gracias a las experiencias de la EAV desde el campo de la organización de la comunidad y desde el campo de la *praxis* lúdica se puede hablar de una serie de logros que insertos dentro de un proceso nos puede permitir hablar de lo siguiente.

Se ha dado un enriquecimiento mutuo entre los diferentes protagonistas de las comunidades. De un lado la administración que ha ahorrado partidas presupuestarias gracias a apoyar acciones con coste marginal bajo, y abiertas a mayor número de participantes. Del otro la ciudadanía en general y la juventud en particular, que han visto incrementada su oferta veraniega a coste cero.

Desde 2010 más de 46.800 personas han participado en las EAV en las cuales se han ofertado más de 1560 actividades a nivel estatal y ha implicado a 710 recursos técnicos. Esto va generando en los territorios un nuevo modo de trabajar por parte del tejido técnico.

Se ha revalorizado el espacio de las comunidades que han pasado de ser espacios infrautilizados a espacios de mayor utilización, no sólo desde el valor de uso del espacio sino desde la generación de lugares sociopetos, desde una relación más rica y fluida de la comunidad ganando en convivencia.

Gracias a este uso del espacio podemos hablar de que se están dando los pasos necesarios para avanzar hacia procesos de barrios educadores o ciudades educadoras y con el tiempo podremos hablar de unas comunidades con una juventud con mayor capacidad y con una subjetividad política acorde al sujeto político que necesitamos en este momento histórico.

## Para saber más

Bourdieu, P. (2010). Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Barcelona: Anagrama.

Certeau de, M. (2000). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. México D.F: Universidad Iberoamericana.

Essomba, M y Leiva, L. (2015). Juntos por la convivencia. Claves del proyecto de intervención comunitaria intercultural. Volumen 3 Educación. Barcelona, España: Obra Social "la Caixa".

Feixa, C. (1999). De jóvenes, Bandas y Tribus. Barcelona: Ariel.

Foucault, M. (2013). Obras esenciales. Barcelona: Paidós.

Giamello, C. y Castro, Gonzalo de. (2017). Nativos de la crisis: los niños de la llave. Una infancia silenciosa que sobrevive esquivando las trampas de la escasez. Madrid: Educo.

Giménez, C. (2009). "El impulso de la convivencia ciudadana intercultural en los barrios europeos: marco conceptual y metodológico". En: Marco conceptual y buenas prácticas en ciudadanía y convivencia en barrios europeos INTICEN. Serie Igualdad y Ciudadanía 13, pp.103-109. Barcelona: Diputación de Barcelona.

Giménez, C., Álamo, J., y Pérez, F. (2015). Convivencia y cohesión social. Barcelona, España: Obra Social "la Caixa".

Goffman, E. (2006). Frame Analysis. Los marcos de la experiencia. Madrid: CIS.

Huizinga, J. (2010). Homo Ludens. Madrid: Alianza Editorial.

Marchioni, M. (1994). La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales. La Laguna: Benchomo.

**Marchioni, M. Morín, L. Giménez, C. y Rubio, J. (2015).** Juntos por la Convivencia, Metodología. Barcelona. Obra Social "la Caixa".

**Santana, A. (2004).** Escuela y Comunidad: El Patio (Canarias). En Marchioni, Marco (Ed.), La acción social en y con la comunidad. (pp. 209-242). Zaragoza: Libros Certeza.

<https://obrasociallacaixa.org/es/pobreza-accion-social/interculturalidad-y-cohesion-social/proyecto-de-intervencion-comunitaria-intercultural/claves-del-proyecto>

- (1) El Proyecto ICI es impulsado por Obra Social "la Caixa", desarrollado en colaboración con el IMEDS de la Universidad Autónoma de Madrid, cuenta con Carlos Giménez como Director Científico y con Marco Marchioni como Asesor General; además de asesores para las áreas de salud -Milagros Ramasco- o de educación -Miquel Essomba. En cada territorio el Proyecto se inicia con un convenio entre la entidad financiadora y el Ayuntamiento; y con otro convenio con una entidad social sin fin de lucro de la zona, encargada de la implementación y gestión local del Proyecto. Comenzó en 2010, en 17 territorios y se extiende en el 2014 a otros 23, (barrios, distritos y zonas urbanas, pueblos, comarcas, etc.) del Estado.
-